

Kil, Monika; Thöne, Bettina

Pädagogische Beratungsarbeit. Eine Feldsondierung

Der pädagogische Blick 9 (2001) 3, S. 132-146



Quellenangabe/ Reference:

Kil, Monika; Thöne, Bettina: Pädagogische Beratungsarbeit. Eine Feldsondierung - In: Der pädagogische Blick 9 (2001) 3, S. 132-146 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-55467 - DOI: 10.25656/01:5546

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-55467>

<https://doi.org/10.25656/01:5546>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Der pädagogische Blick

Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis
in pädagogischen Berufen

9. Jahrgang 2001 / Heft 3

Editorial.....	130
----------------	-----

Thema:

Pädagogik und Beratung

Monika Kil/Bettina Thöne Pädagogische Beratungsarbeit	132
--	-----

Gerd Brückner u. a. Frankfurter Erklärung zur Beratung	147
---	-----

Herbert Grassmann Gesundheitsberatung an Volkshochschulen	151
--	-----

Aktuelle Beiträge

Gertrud Oelerich Gestufte Studienstruktur in der Erziehungswissenschaft	165
--	-----

Buchbesprechungen

D. Kirchhöfer: Aufwachsen in Ostdeutschland (<i>Sovig Lukas</i>)	183
F.-J. Kaiser/W. Pätzold (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik (<i>Andreas Neubert</i>)	185
M. Wolff: Integrierte Erziehungshilfen (<i>Jochen Mittelstaedt</i>)	186
D. Nittel: Von der Mission zu Profession (<i>Wolfgang Müller-Commichau</i>)	187

Infobörse

Open Space: Freiräume für das Lernen in Großgruppen	189
---	-----

BV-Päd Intern

Jahrestagung in Oberjosbach	189
-----------------------------------	-----

Pädagogische Beratungsarbeit

Eine Feldsondierung

Beratung „boomt“. Immer mehr wird Beratung angefragt und als eigenständige Arbeitsleistung von den unterschiedlichsten Gruppen als Dienstleistung „eingekauft“. Auch Diplom- und Magister-PädagogenInnen sind in diesem Bereich tätig. In der Wahrnehmung der Beratungsszene insgesamt erscheinen sie jedoch angesichts des breiten Spektrums von dort ebenfalls arbeitenden BetriebswirtschaftlerInnen, IngenieurInnen, JuristInnen, PsychologInnen, SozialarbeiterInnen uvm. eher eine Randgruppe zu sein. Genaue Zahlen fehlen. Damit sind sie als „PädagogInnen“ nicht für die Öffentlichkeit wahrnehmbar und nur schwer für eine Bestandsaufnahme zugänglich!. Pädagoginnen und Pädagogen scheinen mit ihren spezifischen Kompetenzen im Bereich des Lehrens und Lernens für dieses Arbeitsfeld besonders geeignet zu sein. In diesem Beitrag wird deshalb der Versuch unternommen, pädagogisch basierte, d. h. auf Lernen, Lernhemmung und Lernunterstützung fokussierte Beratungsformen zu skizzieren, damit sich interessierte Studierende und PraktikerInnen einen Eindruck über dieses potenzielle Arbeitsgebiet verschaffen können.

1. Einsatzfelder

Systematisch in das Feld der Beratungsarbeit einzuführen, erscheint als Sisyphusarbeit, denn dieser Arbeitsbereich ist so komplex, heterogen und diversifiziert, dass sich selbst Handbücher auf bestimmte Beratungsbereiche beschränken (müssen) und von einer darstellbaren „Theorie der pädagogischen Beratung“ (noch) nicht die Rede sein kann². Zwar können interessierte LeserInnen im anglo-amerikanischen Raum auf umfassendere Überblicksliteratur zurückgreifen. Z.B. führen Palmer und McMahon (Eds. 1997) systematisch in „Counselling“ bei unterschiedlichen Sozialformen, Organisationen, Themen bzw. Beratungsanlässen und Problemen der Beratung ein (vgl. auch Meier & Davis 2001). Es erscheint aber auch kaum noch möglich mit den aktuellen Entwicklungen Schritt zu halten. Kaum sind Kompendien erschienen, gibt es über geänderte Gesetzgebungen, z.B. das neue Kindschaftsrecht (Buchholz-Graf 2000) oder neu erworbene medizinisch-technologische Innovationen, z.B. genetische Beratung (Wüstner 2000) wieder neue Spezialisierungen und Professionalisierungschancen im Beratungsfeld.

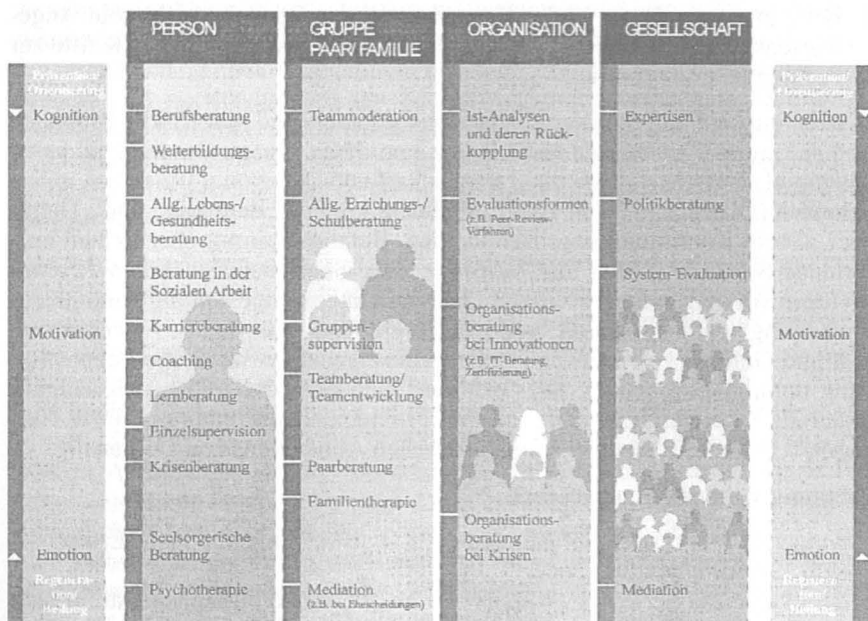
* Wir danken Hellmuth Metz-Göckel ganz herzlich für seine „definitorischen“ Hilfestellungen aus der gemeinsamen Seminararbeit.

1 Bei einer Befragung (N = 201) zu den Arbeitsgebieten von Mitgliedern des Bundesverbandes der Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen e.V. (BV-Päd.) im Jahr 1995 gaben 10% den Bereich „Beratung und Therapie“ an.

2 Vgl. Ansätze zur pädagogischen Theorie von Beratung von Aurin (1984) und Kraft (1993).

Im Folgenden wird deshalb zunächst eine Synopse (Abbildung 1) mit zentralen Beratungsformen vorgestellt, die einen systematischen Überblick ermöglicht und einen definitorischen Rahmen entfalten hilft. Angesichts der verwirrenden Mehrfachverwendung der Begriffe für unterschiedliche Gegenstandsbereiche, wie z.B. Supervision und Coaching, scheint uns dies besonders wichtig zu sein. Diese Begriffsverwirrung hat jedoch auch Methode, denn sie dient „Berater/-innen“ dazu, die Angebotspalette und damit den potenziellen Kundenkreis zu vergrößern. So versprechen sich „klassisch“ ausgebildete Supervisoren/-innen neue Einsatzfelder bzw. Kunden im Bereich der Organisationsberatung, obwohl Feld- oder Erfahrungskompetenzen fehlen (Fatzer 1999, S. 171)³.

Abb. 1: Arbeitsfeld Beratung



Insgesamt gesehen sind alle hier dargestellten Beratungsformen „Interventionsmaßnahmen“, die im Erleben und Verhalten ihren Ansatzpunkt haben und die sich in der Interaktion zwischen Helfern/Berater/-innen und Hilfesuchenden/Klienten vollziehen. Ihre Funktionen bestehen in der Prävention, Behandlung und Rehabilitation von Erlebens- und Verhaltensweisen, die von irgendeiner Norm (bspw. Gesundheit) abweichen (oder zumindest in dieser Form erlebt werden) oder die nach irgendeinem Kriterium als „verbesserungsfähig“ oder auch „verbesserungsbedürftig“ angesehen werden. „Jede Therapie oder Beratung baut auf einem Modell eines Erziehungs- oder Entwicklungsprozesses auf. Lernen steht im Mittelpunkt“ (Fatzer 2000⁹, S. 83). Beratung versteht sich als

3 So äußerte sich auf einer Supervisionstagung bei einer Vorstellungsrunde ein Selbstständiger: „Ich mach '(!) auch OE“ (Anm. d. V. OE = Organisationsentwicklung).

eine soziale Interaktion, in deren Verlauf eine kompetente Beraterin einem zu Beratenden hilft, dessen aktuelles oder zukünftiges Problem zu lösen. Beratung ist daher eher um die Erhaltung psychischer Gesundheit, Lern- und Handlungsfähigkeit zentriert und erfüllt damit überwiegend eine präventive Funktion. Verallgemeinerbare Merkmale sind „Offenheit“, im Sinne von Empfänglichkeit für den anderen – dies aber begrenzt auf das anstehende Problem – und „Tragfähigkeit“, d.h. die beraterische Beziehung basiert auf einer Vertrauensbeziehung (vgl. Bond, T. & Shea, C. 1999). Als globale Ziele finden sich durch die Beratungsliteratur hinweg:

1. Förderung der Problemlösefähigkeit: Der Beratene soll in die Lage versetzt werden, die Konflikthaftigkeit zu erkennen, Ursachen transparent werden zu lassen, den Konflikt effizient und mit möglichst einfachen Mitteln zu lösen.
2. Hilfe zur Selbsthilfe: In der Beratung soll der Beratene nicht sein Angewiesensein auf den Berater, sondern die Stärkung seiner eigenen Kräfte zur Problemlösung erfahren.

Beratung ist auf eng definierte, situationsbezogene und spezifische Probleme und auf „relativ“ wenig Zeitpunkte bezogen. Kurz gesagt: Beratung ist keine Therapie!. Trotzdem ist sie nicht trennscharf von „Therapieformen“ zu unterscheiden (Dietrich 1991, S. 10 ff.). Vielmehr können „Beratung“ und „Therapie“ als ein Kontinuum begriffen werden. Beratung nimmt eher aktuell auftretende Schwierigkeiten und Konflikte zum Gegenstand, während *Psychotherapie* vorwiegend auf Heilung, „Persönlichkeitsumgestaltung“ und „Neueinstellung“ der Person zielt, weil z.B. tiefgreifende emotionale Erschütterungen und Gefühle von Ausweglosigkeit eine eigenverantwortliche Lebensführung unmöglich machten. Dies erfordert eine intensive und häufig langandauernde Auseinandersetzung mit den Problemen/Konflikten und ihrer Herkunft, d.h. einschließlich des biographischen Aufdeckens und Deutens⁴.

Beratung wird differenziert nach

- typischen Merkmalen der Adressaten, z.B. Alter: Jugendlichen-, Erwachsenen-, Seniorenberatung, oder
- dem Gegenstand: Schul-, Karriere-, Berufs-, Weiterbildungsberatung oder
- der Organisationsform.

Beratung kann sich in verschiedenen Beschäftigungsformen „professionalisieren“: Ehrenamt, Selbstständigkeit, lose Vernetzung, Partner, Franchisesystem und feste Anstellung. Beratung wird von Pädagogen/-innen in der sozialen Arbeit (Beck, Brückner & Thiel 1991) und in der Erziehungsarbeit (Menne & Hundsalz 2000) oft „nur“ als Teil der beruflichen Rolle ausgeübt, trotzdem sollten zur Bewältigung des beruflichen Alltags beraterische Kompetenzen vorhanden sein. Diese können z.B. in Rollen- /Planspielen eingeübt werden (vgl. Brem-Graeser 1993; Originalsequenzen aus Fallmaterialien bei Bachmair u.a.

4 Nach dem Gesetz über die Berufe des Psychologischen Psychotherapeuten und des Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten (Psychotherapeutengesetz, PsychThG) werden Diplom-Pädagogen/-innen nun nur noch als Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten/-innen anerkannt.

1999; Heuer 2001). Auch auf der Ebene der Gesellschaft kommen Beratungsformen vor, z.B. geben Expertisen, System-Evaluationen und Politikberatung in komplexen Fragestellungen Hinweise auf mögliche Neuordnungen, gesetzliche Vorgaben usw. (vgl. z.B. Nuissl & Schlutz 2001).

Der hier gewählte Überblick über Beratungsformen ist so angelegt, dass sie einerseits die Organisationsformen, in denen Beratung stattfindet (Person, Paar, Familie, Gruppe, Organisation und Gesellschaft), und andererseits die Zielrichtung, den Fokus der jeweiligen Beratungsform, berücksichtigt. Diese liegen zwischen den bereits angesprochenen Polen: Prävention und Regeneration. Den „präventiv“ ausgerichteten Beratungsformen kann ein zentrales Lernziel zugeordnet werden: die Orientierung. Mit Hilfe dieser Beratungsmethodik gelangen Beratene an Informationen, die ihnen eine tiefere Einsicht in ihre Problemstellungen und Lernaufgaben ermöglichen. Werden Beratungsanlässe zunehmend unklarer, werden dagegen motivationale und interpretative Prozesse relevanter, z.B. werden Lernhemmungen aufgegriffen und daraufhin Lernhilfen angeboten. „Didaktisch gedacht bedeutet dies, dass die ‚Kenntnisse‘ oder ‚Inhalte‘, die notwendig sind, um das Lernen voranzubringen, im Beratungsvollzug selbst überhaupt erst hervorgebracht werden müssen“ (Kraft 1993, S. 355 f.). Um z.B. Lernschwierigkeiten zu bearbeiten, werden Einstellungen selbstreflexiv thematisiert, und die damit verbundenen Emotionen werden zum Beratungsgegenstand.

Der Fokus der *Supervision* liegt auf dem beruflichen Handeln – nicht auf fachlichen Schwierigkeiten, denn dann wäre Fortbildung angebracht, und nicht auf privaten Schwierigkeiten oder allgemeinen personalen Verunsicherungen, dann wäre Therapie indiziert. Supervision als „Methode“ zeichnet sich durch ein genaues Eingehen auf die konkrete, als schwierig erlebte Situation, die Szene, aus. In der Supervisionssitzung wird diese Szene rekonstruiert. Die Beobachtungen, die der Supervisor zur Verfügung stellt, ermöglichen es den Supervisanden, Aspekte des eigenen Handelns und ihre Beziehungen zu anderen Personen intensiver zu verstehen und damit bewusster zu handeln. „Ihre unvergleichliche Kraft ist es, Gruppen, Teams oder andere soziale Systeme zu sozialer Selbstreflexion ihrer manifesten und latenten Strukturen zu befähigen“ (Giesecke, M. & Rappe-Giesecke 1999, S. 664). Desweiteren kann man Supervision als nicht-direktive Methode kennzeichnen, die gruppendynamisch und minimalstrukturierend angelegt ist. Methodische Vorgehensweisen sind Rollenanalyse, Rollenspiele, Körperübungen und detaillierte Fallberichte. Aufgabe der Supervisorin ist, in einer offenen und vertrauensvollen Beziehung bewusste und unbewusste Motive des Handelns zu ergründen und dem oder den Supervisanden als mögliche Aspekte der Situation anzubieten. So kann die Wahrnehmung ausgeweitet und ein anderes Verstehen der Situation erzeugt werden. Aus diesem ‚Mehr‘ an Wahrnehmung und Verständnis werden Handlungsalternativen entwickelt. Mit der Supervision ist hier eine Beratungsform angesprochen, die quasi das Bindeglied zwischen Selbsterfahrung/Therapie und instruktiven Beratungsformen bildet. In der *Gruppensupervision* kommen die Teilnehmenden aus ähnlichen Arbeitsfeldern und unterschiedlichen Organisationen; in der *Teamsupervision* gehören sie derselben Organisation an. Letztere Form scheint geeignet zu sein, Organisationsentwicklungsprozesse zu unterstützen. Bei ihrer Anwendung sollten nach Fatzer (2000) auch Kompetenzen für Organisationsberatung vorliegen. Für den Bereich der Supervision gibt es

insgesamt – auch angesichts der Professionalisierungsbewegung dieser „Methode“ (Deutsche Gesellschaft für Supervision e.V.) eine Fülle an Publikationen. Es gibt auch Handreichungen für die Ausbildungssituation (Schneider 2000) und die berufliche Praxis (z.B. Erstellung von Kontrakten bei Buer 1999, S. 95 ff. und Rappe-Giesecke 1999, S. 67). Über transkribierte Fälle ist Supervision auch für grundlegende kommunikative Sozialforschung „gegenstandsfähig“ geworden (Giesecke & Rappe-Giesecke 1997).

Coaching wiederum ist keine Therapie, obgleich das ‚Setting‘ ähnlich wirkt. Die Unterschiede liegen in der zeitlichen und thematischen Ausrichtung. Der Bezugspunkt ist die Berufsrolle. Arbeitsformen des „Coaches“ sind Entlastung schaffen, Feedback geben, „Aufräumen“, Instruktion und Training. „Coaching ist die professionell betriebene, personenzentrierte Einzelberatung von Menschen zu der Frage, wie diese in schwierigen Situationen ihre Rolle handhaben“ (Looss 1999, S. 109). „Hier finden wir als Beziehungsqualität jene eigentümliche Mischung von Fürsorge, Herausforderung, Pflege und Betreuung, Konfrontation, Unterweisung und Antrieb zur Leistung“ (ebd. S. 107). Im Gegensatz zur *Einzel-supervision* steht nicht der Selbsterfahrungsanteil im Vordergrund, sondern die Förderung der beruflichen Leistung. *Mentoring* wird im Zusammenhang von (jungen, neuen) Mitarbeitenden gebraucht⁵. Neben der Förderung interpersoneller Fähigkeiten wird Hilfestellung zur Identitäts- (und Karriere-) Entwicklung des Mitarbeitenden gegeben. Die Beziehung zwischen einem ‚Junior‘ und einem älteren, erfahrenen Organisationsmitglied hat das Ziel der Beratung und Unterstützung (Seniorität, Erfahrungswissen). Der Mentor/die Mentorin vermittelt über Diskussionen seine/ihre Erfahrungen hinsichtlich der Werthaltungen am Arbeitsplatz, Arbeitsleistung, Kultur und Beziehung. Diese können auch aus einer anderen Abteilung stammen und müssen nicht mit dem Chef des Juniors identisch sein, um eine eigeninteressensgeleitete Förderung zu vermeiden.

Mit der *Mediation* hat sich ein neues Arbeitsfeld, welches sich unter „Beratung“ subsumieren lässt, professionalisiert. Hier geht es um die Mediatisierung von bereits bestehenden Konflikten zwischen zwei oder mehreren Parteien. Ziel ist, dass sich in Konfliktbereichen, z.B. bei Scheidungen oder Bürgerbegehren, die zur Auseinandersetzung „unfähig“ gewordenen Gruppen wieder kommunikativ aufeinander zu bewegen, damit eine Beratung bzw. Schlichtung überhaupt erst herbeigeführt werden kann (z.B. Heimannsberg & Schmidt-Lellek 2000). Die Methodik der Mediation wird auch auf Unternehmen übertragen (Altmann, Fiebiger & Müller 1999).

Im Bereich der *Organisationsberatung* ist es für Pädagogen/-innen wesentlich schwieriger, an Einführendes und mit ihrer Erstausbildung Kompatibles zu gelangen. Wenn es Literatur zu diesem Themenbereich gibt, stammt er aus anderen Scientific Communities – im wesentlichen Betriebswirtschaftslehre (BDU 1996; Alpers & Sattler 1998; Scheer & Köppen 2000) und Psychologie (Wimmer, R. 1992; Pütz und Kierst 1992) – und von Autoren/-innen, die ihre eigene Beratungspraxis aus dem Non-Profit-Bereich mehr oder minder konkret repli-

5 Relativ neu ist angesichts des akademischen Nachwuchsmangels in den naturwissenschaftlichen Bereichen das Mentoring von Studierenden bereits im Hauptstudium.

zieren (z.B. Königswieser & Exner 1998). Hilfestellungen mittels Checklisten zum Ablauf und zu Phasen in der Organisationsberatung gibt es z.B. bei Fatzner (2000, S. 65 ff.) und für Auftraggeber z.B. bei Titscher (1997). Ein unterschiedliches Vorgehen von Organisationsberatung lässt sich auch anhand der Globalziele „Orientierung“ und „Heilung“ (vgl. Abb.1) ableiten, denn so ist die einzusetzende Methodik danach zu variieren, ob es sich um eine Organisationsberatung bei Innovationen (z.B. Informationstechnologien, Grupp 2000; Zertifizierung; „Start ups“) handelt oder ob sich die Unternehmensleitung aufgrund von Krisen (z.B. Verschuldung, demotivierende Führungskultur, Verknappung von Fördergeldern) Organisationsberatung einholt. Spezialisierungen, Methoden und Anschauungen differieren in dieser Branche der Beratung erheblich. So kann über therapeutisches Theater (Neumann & Peters 1996) und andere „Perturbationen“ versucht werden, „Veränderungseinsicht“ zu fördern, oder aber ein rationales auf Expertisen und Organisationsanalyse bezogenes Vorgehen als die Methode der Wahl „vermarktet“ werden. Unternehmensberatung allein ist geschätzt ein mehr als 20-Milliarden-Markt, der von den TOP 25 der Branche mit einem Marktanteil bei über 40 Prozent bestimmt wird (Thurn 2001).

Pädagogische Organisationsberatungsansätze, die mittels Vergleich und/oder Evaluation theoretisch fundiert beschrieben werden können, liegen noch nicht vor. Damit fehlen kritische Stimmen hinsichtlich der Effizienz und Ethik von Organisationsberatung (vgl. Psychologie, z.B. bei Neuberger 1997). Die Teil-Wissenschaftsdisziplin „Organisationspädagogik“ befindet sich noch in ihren Anfängen (Geissler 2000). Bisher hat sich dort am weitesten die Organisationsentwicklung an und Organisationsberatung in Schulen etabliert (z.B. Aurin 1990; Philipp 1992; Schönis 2000). Im Bereich der Erwachsenen-Weiterbildung gibt es erste Abstraktionen (von Küchler & Schäffter 1997; Ehses & Zech 1999; Meisel 2000) und eine vergleichende Organisationsanalyse, die Organisationsberatungsanlässe empirisch fundiert erhoben hat (Kil 2000a).

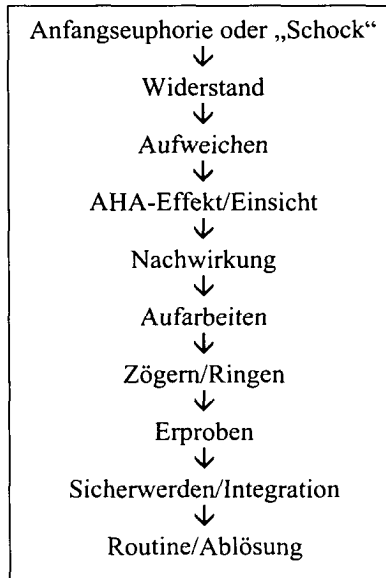
2. Qualifikation und Kompetenzen

Insgesamt ist zu konstatieren, dass es sich die anglo-amerikanischen Hochschulen mit einer generalisierbaren Ausbildung von Berater/-innen bzw. „Counselors“ weniger schwer machen als die deutschsprachige⁶. „Beratung“ kann dort an Universitäten erlernt werden. Es gibt dort eine Vielzahl von Lehr- und Lernmaterialien, die z.B. unabhängig von der Mitgliedschaft zu einer bestimmten Vereinigung zu erhalten sind (z.B. Corey & Haynes 2001). Beraterische und therapeutische Diagnostik, Methodik und Ausbildung – sei sie noch so generalisiert dargestellt – basiert jedoch auf verschiedenen „Welt- und Menschenbildern“; dies sollte beim Studium von einführender und handlungsanleitender Literatur (z.B. Eckstein & Fröhlig 2000) mit bedacht werden.

6 So gibt es erst sehr spezielle Studiengangsangebote, z.B. den „Supervisionsstudiengang“ an der Universität Kassel, die Organisationsberatungsausbildung an den österreichischen Hochschulen Klagenfurt, Wien, Innsbruck und Graz „Organisationsentwicklung im Bildungsbereich“ und den Organisationspsychologischen Zusatzstudiengang an der Universität Dortmund, der auf Antrag auch Diplom-/Magisterpädagogin/-innen aufnimmt.

Verallgemeinern lässt sich aus motivationspsychologischer Sicht der Prozess der Veränderung, i.e.S. des Lernens, der vom Berater/der Beraterin begleitet, unterstützt und angeregt werden muss. Dieser Prozess weist keine Linearität im Sinne einer zeitlichen gleichförmigen Abfolge auf.

Abb. 2: Veränderungs-/Lernschritte: Von der Motivierung zum geänderten Handeln



Eine zentrale Verantwortung der Beraterin/des Beraters liegt nun darin, dass die Kontextbedingungen, in denen sich das „neu“ erarbeitete und reflektierte Verhalten zu verwirklichen und zu entfalten hat, mit in die Analyse und Bearbeitung eingeht. Komponenten, die eine Umsetzung von Lern-/ Veränderungsprozessen erhöhen, bestehen unter pädagogisch-psychologischen Gesichtspunkten darin, dass kein „MANGEL“ (vgl. Kil & Metz-Göckel 1996) an:

- Mut,
- Alternativen,
- Nutzen,
- Gestaltungsfreude,
- Erfolg und
- Lob

besteht. Je nachdem, ob der Berater/die Beraterin als interner Change Agent oder als temporärer externer Berater außerhalb der konkreten Arbeits- und Lebenswelt des Beratenen fungiert, ändert sich sein Verhalten und Vorgehen. Trotzdem lassen sich Kompetenzen und Verhaltenseigenschaften skizzieren:

- Perspektiven übernehmen können,
- Feldkenntnis haben,
- Positiv denken,
- nicht lageorientiert sein, d.h. er/sie sollte nicht über vermeintliche Misserfolge und Verschleppungen nachgrübeln und diese noch mit der eigenen Unzulänglichkeit begründen,

- nicht emotional darauf angewiesen sein, dass der Erfolg einer Sache mit dem eigenen Namen verbunden wird,
- Dienstleister/-in sein,
- Geduld praktizieren,
- Gender Mainstreaming⁷ anwenden können,
- Mut haben,
- Frustrationstoleranz besitzen,
- Öffentlichkeitsarbeit beherrschen bzw. delegieren können,
- Schlüsselpositionen/-personen ausfindig machen können,
- Freude haben, mit Menschen zu sprechen,
- Mediator/Mittler sein,
- uvm.

Für jedwede Form von Beratung gilt – wie bei allen pädagogisch-psychologischen Interventionen: Keine Intervention ohne Diagnose! D.h. Berater/-innen benötigen Fachwissen über diagnostische und analytische Methoden, damit sie Fehleinschätzungen zu den Ursachen des jeweiligen Beratungsproblems weitestgehend minimieren können. Zusammenfassend lassen sich vier Kompetenzbereiche identifizieren: didaktisch-methodische Kompetenz, Kommunikations- und Kooperationskompetenz, Erschließungs-/Analysekompetenz und Empathie (nach Billing in Kil 2000b, S. 134).

Als verallgemeinernde Prämisse gilt: der Ratsuchende bringt implizit seine Lösung mit, d.h. es gilt über das Gespräch und die angewandte Methodik im allgemeinen, Hilfe zur Selbsthilfe zu leisten. Dabei ist die Gleichwertigkeit des Gegenübers und die Freiwilligkeit seiner Teilnahme voraussetzende Bedingung. Lösungsvorschläge sind deshalb auch als Angebote zu formulieren. Eigene Projektionen sollten weitestgehend unterlassen werden, denn den Wahrnehmungen des Beraters liegen differente Weltansichten und Selbstbilder zugrunde. Die Beraterin sollte beim Gegenüber und seinem Anliegen bleiben. Es kann in der Beratung nicht darum gehen, den Unsinn des Gegenübers zu entlarven, sondern dessen Sinn des Handelns ist zu verstehen. Die persönlichen Grenzen und der Widerstand des Gegenübers müssen akzeptiert werden. Die Beratungsarbeit mit einer extrem belasteten Persönlichkeit, d.h. bei sich bereits andeutenden Erkrankungsprozessen, die die psychische Leistungsfähigkeit auf längere Zeit stark beeinträchtigen können, muss in Kooperation mit anderen zuständigen Professionen (Psychotherapeuten/-innen, Ärzte) durchgeführt oder ganz abgebrochen werden, um auf eine therapeutisch-klinische und/oder medizinische Hilfe zu verweisen.

Damit der Berater/die Beraterin eigene persönliche Grenzen erkennen lernt, sind Selbsterfahrungskomponenten in einer Beratungsaus- und -fortbildung unerlässlich, denn Beratende sollten das „Eigene“ wahrnehmen. Sie sollten sich mit Fremden vertraut machen, sich in sich und andere einfühlen lernen und

⁷ Die Genderperspektive generiert in Beratungsprozessen allzu oft zum „blinden Fleck“ (vgl. Scheffler 1999). Um dem Abhilfe zu schaffen, wurde bspw. in Nordrhein-Westfalen eine Agentur KIM (Kompetenz im Management) in NRW gegründet, die u.a. Experten/-innen für Beratung und Coaching im Bereich geschlechtergerechter Personal- und Organisationsentwicklung und Frauenförderung vermittelt (www.zfbt.de).

sich zunächst eine eigene „Sensibilität“ für Bilder, Metaphern, Symbole usw. erarbeiten, bevor sie diese in ihrer Arbeit anwenden. Um nicht das eigene „Thema“/Problem mit dem Beratenden abzuarbeiten, müssen zentrale Beratungsthemen an sich selbst erkannt und bearbeitet werden. Insgesamt ist für Beratende auch in ihrer laufenden Beratungstätigkeit, d.h. nach ihrer Aus- und Fortbildung, eine Supervision sinnvoll. Diese kann gegenüber Kunden/-innen als Qualitätsnachweis angegeben werden.

Methodische Hilfen in der Beratungssituation sind z.B. das Er-Raten, Vermutungen als Fragen äußern, Konkretisieren, Vergleiche anfragen, „aktives“ Zuhören, Wiederholen, Rückversichern, mit Hilfe von Gegenständen (z.B. im Raum) symbolhaft arbeiten, über den „Körper“ symbolhaft arbeiten (z.B. Standbild), Körpersignale des Beratenden thematisieren, Beispiele angeben lassen, Mitschriften mitgeben, Distanz über körperlichen Abstand wiederherstellen.

Beratung ist prozesshaft; es werden die folgenden Phasen durchlaufen:

- Absprachen zum Setting / Kontrakt
- Informationssuche
- Problemanalyse
- Verstehen von Strukturen/Beziehungen
- Selbstverstehen
- Umdeutung des Selbstbildes (Ermutigungs- und/oder Entlastungsangebote)
- Lösungswege erarbeiten
- Handlungsschritte erarbeiten
- Bewusstes Ende setzen

3. Evaluation

Jedwede Interventionsform sollte auf ihre Folgen hin untersucht werden, damit sie sich nicht nur als „Arbeitsplatzbeschaffung“ rechtfertigt oder gar kontraproduktiv, stigmatisierend und abhängig machend wirkt. Im Prinzip gibt es drei Ergebnisebenen, die sich im Bereich der „Beratung“ evaluieren lassen: kurzfristig erreichte Kompetenz, langfristig erreichte Kompetenz und Entwicklungsansätze (vgl. Hager & Hasselhorn 2000). Evaluationsformen, die Forschungsstandards genügen und in der Lage sind, längerfristige Wirkungen, die eine Generalisierung und Transfer erfordern, zu erfassen, sind komplex und aufwändig. Hier müssten die Wissenschaftsdisziplinen selbst aktiv werden. Die einzelne Beraterin kann jedoch über Qualitätssicherungsmethoden und der Bindung an einen Ethikkodex, in dem auch Durchführungsstandards festgelegt werden, zur Seriosität und Wirksamkeit beitragen. Hier stehen zur Unterstützung die jeweiligen professionspolitischen Vertretungen in der Pflicht (z.B. vgl. The British Association for Counselling's Code of Ethics and Practise for Counsellors oder Bundesverband Deutscher Unternehmensberater www.bdu.de).

Aufgrund der Besonderheiten von Beratungssituationen empfiehlt McLeod (1999, p. 495):

1. „Selecting measures that will be sensitive to all the different dimensions of client chance that may occur;
2. not overburdening the client with a huge number of questionnaires to complete;

3. assessing dimensions of potential change that are consistent with the aims of the counselling that is offered; and
4. using assessment tools that are reliable and valid for the group of clients being studied“.

Ein Beispiel für eine gelungene Umsetzung findet sich bei Lukowski (2000), einer expertengeleiteten Gruppensupervision bei Lehrern und Lehrerinnen aller Schulstufen und Schultypen. Das besondere dieses Ansatzes besteht darin, dass die moderne Form des psychoanalytischen Arbeitens in der Psychotherapie für die Lehrersupervision adaptiert wurde. Die Variable „Nähe“ und „Distanz“ wird in diesem Supervisionsansatz als Indikator für die Beziehungsdichte und für das Zustandekommen eines Arbeitsbündnisses interpretiert. Diese Elemente ermöglichen ein „Lernen in Beziehungen“ und führen zum in der Supervision angestrebten Ziel der professionellen Beziehungsfähigkeit und -gestaltung. Zur kontrollierten Beobachtung dieses Lernziels füllen die Teilnehmenden vor und nach der Sitzung einen Erhebungsbogen aus. Dieser enthält „nur“ vier Einschätzungen zum „realen“ und „erwünschten inneren Abstand“, den die Teilnehmenden zwischen sich und dem Supervisor und zwischen sich und der Gruppe wahrnehmen. Die Supervisorin füllt dies für sich ebenfalls aus und vermerkt am Ende der Sitzung auf den Fragebögen der Teilnehmenden, ob der oder die Teilnehmer/-in eine Problembearbeitung mittels eines längeren Klärungsgesprächs durchgeführt hat. Damit hat die Supervisorin Hinweise über die Entwicklung jedes Teilnehmenden über die Sitzungen hinweg. Da dieses evaluative Vorgehen über längere Zeit und mit mehreren Gruppen durchgeführt wurde, lassen sich Erkenntnisse über Abbrecher/-innen und Sitzungsverläufe gewinnen.

Insgesamt finden sich Darstellungen im Bereich der Qualitätssicherung und Evaluation von Beratung (noch) recht selten (vgl. jedoch zum Coaching: Looss 1999, S. 125, zur Qualitätserfahrungen von Kindern in Beratung und Therapie: Peter 2000 oder allgemein: Linster, Haerter & Stieglitz 2000). Angesichts der Markt- bzw. Konkurrenzbedingungen und der zunehmenden Emanzipation der Kunden/-innen⁸ bleibt zu hoffen, dass an intersubjektiv nachvollziehbaren Vorgehensweisen und „Erfolgs- bzw. Misserfolgskriterien“ weiter gearbeitet wird.

4. Trends

4.1 Lernberatung

Bei der *Lernberatung* (Fuchs-Brüninghoff 2000) handelt es sich um den Lernprozess begleitende Beratungsgespräche. Entweder können Beratungselemente in die eigentliche Vermittlungsarbeit integriert werden oder außerhalb des Lernprozesses stattfinden.

8 Neuberger (1997, S. 6) zeigt auf, dass z.T. Kunden/-innen und Berater/-innen i.S. einer stillschweigenden Allianz gerade nicht auf einen erfolgreichen Beratungsprozess hinarbeiten wollen, sondern vielmehr „Sündenböcke“, „Komplizen“, „Alibi-Beschaffer“ u.ä. eingekauft werden. Das Beratungshonorar generiert hier zum „Schmerzengeld“.

Wenn Berater/-innen und Trainer/-innen Lernberatung durchführen wollen, sollten sie ihre persönliche Lerngeschichte aufgearbeitet haben, um z.B. nicht die eigenen Handlungsprinzipien und Beziehungserwartungen unbewusst auf die Teilnehmenden zu übertragen. Die Zielrichtungen von Lernberatung sind:

- „biographisch bedingte Lern- und Handlungsmuster zu erfassen,
- den aktuellen Lernprozess möglichst effektiv zu gestalten,
- die Umsetzung des im Kurs Gelernten in den Alltag zu begleiten“ (ebd., S. 86).

Die gesellschaftlichen und betrieblichen Erfordernisse zu vermehrter Selbstständigkeit und Selbstverantwortung beim Lernen und die Erwartung einer aktiven Lernhaltung über alle Gesellschaftsgruppen hinweg scheinen dieses aus der Alphabetisierungsarbeit entstandene Beratungskonzept zukunfts- und ausweitungsfähig zu machen.

4.2 Virtuelle und E-Learning-Beratung

Nicht von ungefähr erscheint im Internet unter der Adresse www.beratung.de eine Firma, die virtuelle Beratungsformen anbietet (ForGroups.com). Das „web-based learning“ eröffnet Organisationen neue Wege in der Weiterbildung und im Kommunikationsaustausch ihrer Mitarbeitenden. Hier können auch Beratungen online durchgeführt werden. Berater/-innen greifen moderierend über Diskussionseingaben und Rückmeldungen während des Chattens ein oder stehen für einzelne Kunden/-innen als Online-Coach zur Verfügung.

Auch für die Aus- und Fortbildung der Berater/-innen lässt sich dieses Medium nutzen: So gibt es unter www.teamberatung.de für Mitarbeitende in der Jugend- und Drogenhilfe bereits die Möglichkeit, Online-Fallberatungen durchzuführen. Ein Online-Supervisoren-Team berät – nach Angabe des Anbieters – innerhalb von 24 Stunden. Hiermit erfolgen ähnlich tiefgreifende Veränderungen im Beratungssetting wie seinerzeit über das Telefon. Zu Beratene erhalten ausschließlich digitale Informationen ohne Blickkontakt und Sprache.

Weitere innovative Beratungsformen, bei denen pädagogische Kompetenz vorauszusetzen ist, ergeben sich über die Notwendigkeit, Menschen bei der Erstellung von Netzwerken zu unterstützen (Jütte 2000). Desweiteren wird die didaktisch-methodische Beratung von Lernsoftwareanbietern relevant.

4.3 Karriereberatung

Eine aus U.S.-amerikanischer Sicht stark nachgefragte Beratungsform ist die Karriereberatung. Sie zielt sowohl darauf, Menschen bei der Berufswahl zu helfen, als auch darauf, berufliche Veränderungen zu begleiten, die entweder bewusst intendiert oder aber durch Kündigungen, Krankheit o.ä. hervorgerufen werden. Insbesondere für die zweite Gruppe steigt der Beratungsbedarf sehr an, da der „Beruf für's Leben“ immer seltener zu finden ist und der Einzelne darüber hinaus sehr viel stärker für seine Karriere verantwortlich gemacht wird. „We are all self-employed“ ist eine der Lösungen. Dabei umfasst der Begriff Karriere allerdings sehr viel mehr als nur den „Weg nach oben“. Über die persönliche Karriere drückt man vielmehr aus, wie man sich in und zu der Welt positionieren will. „A career is a life expression of how a person wants to-be-in-the-world“ (Hudson, 1999, S. 71). Karriere ist demnach sehr eng an

Selbstverwirklichung gekoppelt. Darüber hinaus ist der Begriff „Karriere“ nicht beschränkt auf die berufliche Erwerbstätigkeit, sondern umfasst alles, was Menschen beruflich und außerberuflich über ihre gesamte Lebenszeit hinweg tun. Karriere ist also weniger ein linearer als ein kontinuierlicher Prozess, der aus der Perspektive der persönlichen Entwicklung eines jeden einzelnen gesehen wird. Zentrale Elemente von Karriereberatung sind: Werte, Fähigkeiten, Interessen, Persönlichkeit und erwünschte Arbeitsbedingungen. Um diese für den Einzelnen besser zu bestimmen, werden sowohl unterschiedliche Testverfahren (wie z.B. der Occupation Finder, der Strong Interest Inventory oder der Myers-Briggs Type Indicator) eingesetzt, als auch narrative und/oder andere kreative Zugänge gewählt (vgl. z.B. Savickas 1997 und Bolles 1999). Karriereberatung selbst fußt nicht auf einer in sich geschlossenen Theorie, sondern bedient sich sehr unterschiedlicher Theorien, wie z.B. der Trait und Type Theorien, psychoanalytischer/individualpsychologischer Theorien von Erikson und Adler, der Work Adjustment Theorie oder der Life-Span-Theorie (vgl. dazu Sharf 1996). Die Ausbildung zu Karriereberatern/-innen ist bereits in den U.S.A. an den Universitäten fest etabliert und dauert etwa zwei Jahre.

5. Pädagogische Beratung

Beratung wird spezifisch pädagogisch, wenn sie statt Lebensproblemen Lernprobleme bearbeitet: „Deswegen lautet die Differenz erzeugende Leitfrage eines pädagogischen Beraters, etwa im Unterschied zu seinem gesprächspsychotherapeutischen Kollegen auch nicht: Wie fühlen Sie sich?, sondern vielmehr: Was wollen oder (müssen) Sie lernen?“ (Kraft 1993, S. 354). In der Beratungsszene sind Diplom-Pädagogen/-innen in allen Bereichen aktiv (z.B. Buer 1999; Ehres & Zech 1999; Kraft 1993; Meisel 2000; Pallasch, Reimers & Mutzeck 1996 uvm.). Insbesondere pädagogisch orientierte Beratung vermag mit Hilfe von Grundlagenkenntnissen aus den „Lernwissenschaften“ dem wachsenden Bedarf in den Bereichen „Lernberatung“, „Karriereberatung“ und „virtuelle und E-Learning-Beratung“ zu entgegen. Von der pädagogischen Profession müssen jedoch vermehrt Anstrengungen unternommen werden, um diese Kompetenzen zu verdeutlichen. Beratung wird Bildung nicht ersetzen, aber in ihren Bedarfsanteilen möglicherweise verschieben (Antons & Götz 2000). Bleibt zu hoffen, dass pädagogische Lehrstühle so ausgestattet werden, dass nicht Drittmittel über Gutachtenerstellung, Beratung und Auftragsforschung „hineingeholt“ werden müssen, um an Reputation zu gelangen, sondern dass grundlegend über pädagogische Beratung weitergeforcht werden kann.

Literatur

- Alpers, H. & Sattler, A. (1998). Wie mache ich mich als Unternehmensberater selbstständig. Bonn
- Altman, G.; Fiebiger, H. & Müller, R. (1999): Mediation – Konfliktmanagement für moderne Unternehmen. Weinheim
- Antons, K. & Götz, K. (2000). Beratung statt Bildung? In: Forum Supervision, H. 5, S. 73-78
- Aurin, K. (1984): Beratung als pädagogische Aufgabe im Spannungsfeld zwischen pädagogischer und psychologischer Theorie und Praxis. In: Aurin, K. (Hrsg.), Beratung als pädagogische Aufgabe. Bad Heilbrunn/Obb., S. 13-30

- Aurin, K. (1990; Hrsg.): Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit. Bad Heilbrunn/Obb.
- BAC/British Association for Counselling (1999): The British Association for Counselling's Code of Ethics and Practise for Counsellors. In: Palmer, S. & McMahon, G. (Eds.), *Counselling*. London, 2nd Ed., Appendix 1, p. 535-543
- Bachmair, S. u.a. (1999): Beratung will gelernt sein. Ein praktisches Lehrbuch für Anfänger und Fortgeschrittene. Weinheim und Basel
- BDU/Bundesverband Deutscher Unternehmensberater e.V. (1996): Unternehmensberatung. Bonn
- Bond, T. & Shea, C. (1999): Professional issues in counselling, In: Palmer, S. & McMahon, G. (Eds.), *Counselling*. London, 2nd Ed., p. 520-533
- Bolles, R. N. (1999): What color is Your Parachute. A practical Manual for Job-Hunters and Career-Changers. Berkeley: Ten Speed Press.
- Brem-Graeser, L. (1993): Handbuch der Beratung für helfende Berufe. München, 3 Bde.
- Buchholz-Graf, W. (2000): Beratung für Scheidungsfamilien. Das neue Kindschftsrecht und professionelles Handeln der Verfahrensbeteiligten. Weinheim.
- Buer, F. (1999): Lehrbuch der Supervision. Münster: Schriften aus der Deutschen Gesellschaft für Supervision e.V.
- Corey, G. & Haynes, R. (2001): Student Video and Workbook for the Art of Integrative Counseling. Belmont/CA
- Dietrich, G. (1991): Allgemeine Beratungspsychologie. Göttingen u.a., 2. Aufl.
- Eck, C.D. (2000). Elemente einer Rahmentheorie der Beratung und Supervision. In Fatzer, G. (Hrsg.), *Supervision und Beratung*, Köln, 7. Aufl., S. 17-52
- Eckstein, B. & Fröhlig, B. (2000): Praxishandbuch der Beratung und Psychotherapie: eine Arbeitshilfe für den Anfang. Stuttgart
- Ehse, Ch. & Zech, R. (1999): Professionalität als Qualität in der Erwachsenenbildung. In: Zech, R. & Ehse, Ch. (Hrsg.), *Organisation und Lernen*. Hannover, S. 13-57
- Fatzer, G. (1999): Organisationsentwicklung – Veränderung durch Entwicklung und Lernen. In: Fatzer, G.; Rappe-Giesecke, K. & Looss, W. (Hrsg.). *Qualität und Leistung von Beratung*, Köln, S. 133-177
- Fatzer, G. (2000): Teamsupervision als Organisationsentwicklung. In Fatzer, G. (Hrsg.). *Supervision und Beratung*, Köln, S. 257-276
- Geißler, H. (2000): Organisationspädagogik – Umrisse einer neuen Herausforderung. München
- Fuchs-Brüninghoff, E. (2000): Lernberatung – Die Geschichte eines Konzepts zwischen Stigma und Erfolg. In: Nuissl, E. u.a. (Hrsg.). *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, Thema: Beratung. Bielefeld, S. 81-92
- Giesecke, W. (2000): Beratung in der Weiterbildung – Ausdifferenzierung der Beratungsbedarfe. In: Nuissl, E. u.a. (Hrsg.). *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, Thema: Beratung. Bielefeld, S. 10-17
- Giesecke, M. & Rappe-Giesecke (1997): Supervision als Medium kommunikativer Sozialforschung. Frankfurt a.M.
- Grupp, B. (2000): Der professionelle IT-Berater. Bonn
- Hager, W. & Hasselhorn, M. (2000). Psychologische Interventionsmaßnahmen: Was sollen sie bewirken können? In Hager, W.; Patry, J-L. & Brezing, H. (Hrsg.). *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen*. Bern u.a., S. 41-85
- Heimannsberg, B. & Schmidt-Lellek, Ch. J. (2000): *Interkulturelle Beratung und Mediation*. Köln
- Heuer, G. U. (2001): Beurteilen, Beraten, Fördern. Verlag Modernes Lernen, 3. Aufl.
- Hudson, F. (1999): Career Coaching. In: *Career Planning and Adult Development Journal*, Volume 15, Nr. 2, 69-80

- Jütte, W. (2000). Diplom-PädagogInnen als „Netzwerker“? – Sich und andere vernetzen als professionelle Anforderung. In: *Der pädagogische Blick*, H 3, S. 161-173
- Kil, M. (2001): Zur Steigerung der Produktivität in Fachbereichen – Organisationspsychologisches Vorgehen; In: B. Behrendt u.a. (Hrsg.): *Handbuch Hochschullehre* (Lieferung 2/2001; Kap. C 1.7; S. 1-19). Bonn 1994 ff.
- Kil, M. (2000a): Organisationsforschung an Volkshochschulen – Von der Organisationsdiagnose zum Beratungsanlass. In: Nuissl, E. u.a. (Hrsg.). *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, Thema: Beratung. Bielefeld, S. 71-80
- Kil, M. (2000b): Mit 30 in's dritte Jahrtausend – Strategieentwicklung für einen breit gefächerten Berufsstand. In: *Der pädagogische Blick*, H 3, S. 133-136
- Kil, M. & Metz-Göckel, H. (1996): Was hindert uns gesünder zu handeln? Demotivationspsychologische Perspektiven zum Verständnis menschlichen Gesundheitshandelns. In: *Die berufsbildende Schule*, H 3, S. 95-100.
- Kraft, V. (1993): Probleme einer pädagogischen Theorie der Beratung. In: *Bildung und Erziehung*, H 3, S. 345-359
- Königswieser, R. & Exner, A. (1998). *Systemische Intervention*. Stuttgart
- Linster, H.W.; Haerter, M. & Stieglitz, R.-D. (2000): *Qualitätsmanagement in der Psychotherapie und Beratung*. Göttingen
- Looss, W. (1999): Qualitätsüberlegungen beim Einsatz von Coaching. In: Fatzer, G.; Rappe-Giesecke, K. & Looss, W. (Hrsg.). *Qualität und Leistung von Beratung*, Köln, S. 105-132
- Lukowski, D. (2000): Soziale Nähe-Distanz-Einschätzungen bei Teilnehmern der Lehrersupervision nach dem Dortmunder Modell. In: Metz-Göckel, H. u.a. (Hrsg.), *Selbst, Motivation und Emotion*. Berlin, S. 149-158
- McLeod, J. (1999): Research and evaluation in counselling, In: Palmer, S. & McMahon, G. (Eds.), *Counselling*. London, 2nd Ed., p. 489-500
- Meier, S. T. & Davis, S. R. (2001): *The Elements of Counseling*. Wadsworth, 4th Ed.
- Meisel, K. (2000): Beratung von Weiterbildungsorganisationen. In: Nuissl, E. u.a. (Hrsg.). *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, Thema: Beratung. Bielefeld, S. 61-70
- Menne, K. & Hundsalz, A. (2000): *Grundlagen der Beratung: Fachliche Empfehlungen, Stellungnahmen und Hinweise für die Praxis*. Fuerth / Bundeskonferenz für Erziehungsberatung
- Neuberger, O. (1997): *Rate mal! Phantome, Philosophien und Phasen der Beratung*. unv. Vortragsmanuskript GDI-Tagung, Zürich 27.2.1997
- Neumann, W. & Peters, B. (1996) *Als der Zahnarzt Zähne zeigte*. Landsberg/Lech
- Nuissl, E. & Schlutz, E. (2001, Hrsg.): *Systemevaluation und Politikberatung*. Bielefeld
- Pallasch, W., Reimers, H. & Mutzeck, W. (1996): Überblick. In: Pallasch, W., Reimers, H. & Mutzeck, W. (Hrsg.), *Beratung, Training, Supervision – Eine Bestandsaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern*. Weinheim und München, 2. Aufl., S. 9-28
- Palmer, S. & McMahon, G. (1997, Eds.): *Counselling*. London, 2nd Ed.
- Peter, J. (2000): *Qualitätserfahrungen von Kindern in Beratung und Therapie*. Bremen Univ. Diss.
- Philipp, E. (1992): *Gute Schule verwirklichen. Ein Arbeitsbuch mit Methoden, Übungen und Beispielen der Organisationsentwicklung*. Weinheim
- Pütz, B. & Kierst, D. (1992): Die psychologische Perspektive in der Beratung. In: Maas, P. u.a. (Hrsg.), *Beratung von Organisationen*. Stuttgart, S. 68-92
- Rappe-Giesecke, K. (1999): Supervision – Veränderung durch soziale Selbstreflexion. In: Fatzer, G.; Rappe-Giesecke, K. & Looss, W. (Hrsg.). *Qualität und Leistung von Beratung*, Köln, S. 27-103

- Savickas, M.L. (1997): The Spirit in Career Counseling: Fostering Self-Completion Through Work. In: Deborah P. Bloch/ Lee J. Richmond (Hrsg.): Connections between Spirit and Work in Career Development. New Approaches and Practical Perspectives. Palo Alto/CA
- Scheffler, S. (1999): Supervision und Geschlecht – Kritische Anmerkungen aus sozialpsychologischer Sicht. In: Pühl, H. (Hrsg.): Supervision und Organisationsentwicklung, Opladen, S. 181-195
- Schneider, J. (2000): Supervision, supervidieren, beraten lernen. Paderborn
- Scheer, A.-W. & Köppen, A. (2000): Consulting. Wissen für die Strategie-, Prozess- und IT-Beratung. Berlin & Heidelberg
- Schönis, W. (2000): Schulentwicklung beraten. Weinheim und München
- Sharf, R. S. (1996): Applying Career Development Theory To Counseling. Belmont/CA. 2nd Ed.
- Thurn, B. (2001): Beratung – Eine Frage der Persönlichkeit. Tagesspiegel Online Dienste 31.03.01
- Titscher, S. (1997). Professionelle Beratung. Wien
- Beck, M., Brückner, G. & Thiel, H.-U. (1991): Psychosoziale Beratung. Tübingen
- Von Küchler, F. & Schäffter, O. (1997): Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Frankfurt a.M.
- Wimmer, R. (1992). Organisationsberatung. Wiesbaden
- Wüstner, K. (2000). Genetische Beratung: Risiken und Chancen. Bonn

Monika Kil, Dipl. Päd., Dr. phil., Universität Bremen, FB 12, Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung (IfEB), Wissenschaftliche Assistentin
Bettina Thöne, Mag. Päd., Dr. phil., Freiberufliche Trainerin in der beruflichen Weiterbildung